

## A IMPRENSA PEDAGÓGICA E A EDUCAÇÃO DE ESCRAVOS E LIBERTOS NA CORTE IMPERIAL: IMPASSES E AMBIGÜIDADES DA CIDADANIA NA REVISTA *INSTRUÇÃO PÚBLICA* (1872-1889)

*The Pedagogical Press and the Education of Slaves and Freed in the Imperial Court:  
Impasses and Ambiguities of Citizenship in the Journal Instrução Pública (1872-1889)*

Alessandra Frota Martinez de Schueler\*

### RESUMO

A imprensa pedagógica constituiu importante veículo de comunicação entre professores primários, autoridades e famílias, desde os anos de 1870, na Corte Imperial. Nesse diálogo, grupos de professores discutiram não apenas as questões relativas propriamente ao ensino, mas, sobretudo, realizaram debates e propunham saídas para solucionar uma série de problemas, que identificavam como as “*urgentes questões sociais*” de seu tempo, tais como a educação de escravos e libertos, a transformação do trabalho e as redefinições da cidadania. O presente trabalho visa a analisar os debates em torno da educação de escravos e libertos, publicadas pela revista pedagógica *Instrução Pública* (1872-1889), no contexto de efervescência dos projetos educacionais, relacionado tanto às discussões sobre as conseqüências da Lei do Ventre Livre (1871) quanto às propostas de reestruturação da cidadania.

**Palavras-chave:** Imprensa pedagógica – educação de libertos e escravos – cidadania – Corte imperial

### ABSTRACT

The pedagogical press constituted important mean of communication among the school primary teachers, authorities and families, in the 1870, on Imperial Court. In this dialogue, the groups of teachers discussed various issues directly related to teaching and all they carried out debates and proposed ways to find solutions to a series of problems, which they identified as the “*urgent social questions*”, of their time, such as the education of slaves and freed, the changes in all work areas and the redefinitions of citizenship. This research aims to analyse the debates concerning the education of slaves and freed, published by the pedagogical journal: *Instrução Pública* (1872-1889) in the context of the upsurging and enthusiasm regarding the educational projects, related both to the discussions about the consequences of the *Lei do Ventre Livre* – 1871 and to the proposals for restructuring the Imperial Citizenship.

**Key-words:** Pedagogical press – freed and slaves education – citizenchip – Imperial Court

---

\*Professora de História da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: alessandrafrota@hotmail.com

A historiografia da educação, enfatizando a materialidade de práticas sociais educativas, a constituição dos saberes e da formação docente, vem, recentemente, demandando a utilização de novos documentos. Novas formas de olhar e abordar as fontes também foram responsáveis pela atenção que os textos impressos e os jornais vêm adquirindo na pesquisa histórica da educação, que alarga seus interesses para as práticas culturais, os sujeitos históricos e os produtos culturais. (Souza e Catani, 1998).

Para Villela (Villela, 2002), a emergência da imprensa pedagógica e as tentativas de agregação coletiva de professores primários em associações indicam a existência de uma tomada de consciência, por parte dos mestres-escolas, de seus interesses enquanto grupo profissional, a despeito das identidades e experiências individuais diversas; de sua composição heterogênea e das diferenças sócio-culturais de seus elementos; das divergências a respeito dos múltiplos significados possíveis de educação e de instrução primárias; das distintas representações, apropriações e práticas; dos sentidos e das funções atribuídas a *ser professor e professora*.

Nesse esforço coletivo dos professores rumo à associação e à organização enquanto grupo profissional estavam em jogo tentativas de construção e de afirmação de identidades - sempre provisórias, fluidas e mutáveis, por quê históricas -, em meio às contradições, às ambigüidades, às diversas práticas e representações da profissão e às múltiplas e multifacetadas experiências docentes que os professores, individualmente, elaboraram (e reelaboravam) e vivenciaram. Como salientou Nóvoa, a identidade docente é um *processo*, posto que constitui “(...) *um lugar de lutas, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*” (Nóvoa, 1992, p.16).

A imprensa pedagógica constituía, portanto, um dos veículos de comunicação e de debates entre os professores, as autoridades administrativas e as famílias, para além de significar um trabalho de reunião e agrupamento de diferentes membros do magistério, contribuindo para a consolidação de um *sprits de corps*, ainda que condensasse divergências, conflitos e embates internos aos grupos e associações de professores. Nesse diálogo, iniciado e travado tanto interna (entre si, no processo de *fazer-se*) quanto externamente (com o Estado e a sociedade carioca), os grupos de professores públicos discutiram não apenas diversas questões relativas propriamente ao ensino – como o direito à instrução pública primária, os significados da escola para a educação popular, o funcionamento e a modernização das escolas, as condições de trabalho docente, os novos métodos pedagógicos, os objetivos do ensino, o público-alvo das escolas, as disciplinas escolares, – mas, sobretudo, realizaram debates e propunham saídas para buscar solucionar uma série de problemas, que identificavam como as “*urgentes questões sociais*” de seu tempo, tais como a educação de escravos e libertos, a transformação do trabalho e as redefinições da cidadania (Schueler, 2002).

Este foi o caso do periódico *Instrução Pública: Publicação Hebdomadária*, redigida por um grupo de professores públicos primários da Corte imperial, que surgiu em meio aos debates sobre as reformas educacionais e os diálogos então abertos entre os professores e Estado imperial, nove meses depois do polêmico *Manifesto* dos Professores Primários, assinado pelo professor Manoel José Pereira Frazão, em nome de outros 35 docentes. Em uma manhã de domingo, 13 de abril de 1872, colocava na rua o seu primeiro número, editado pelas oficinas da tipografia Cinco de Março, então localizada no número 59 da Rua da Ajuda.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A composição editorial da revista foi amplamente divulgada ao público. Através das indicações encontradas, percebe-se que o periódico constituiu mais uma das estratégias utilizadas por agentes do governo e por professores públicos para encurtarem e viabilizarem o diálogo, visando debater os problemas da educação pública. Tanto é assim que, entre os proprietários do periódico, estava, nada mais nada menos, do que o Secretário de Instrução Pública da Corte, Theófilo das Neves Leão. O redator-chefe da revista, o bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo, Dr. José Carlos de Alambary Luz, era também um agente do governo que, embora não remunerado, contava com o privilégio de ocupar o distinto cargo de Inspetor de Distrito, responsável pela fiscalização das escolas públicas e particulares da Freguesia de Paquetá. Além deste cargo, nos anos 1860, Alambary Luz ocupou importantes posições públicas no governo provincial fluminense, notadamente na Diretoria de Instrução Pública e na Escola Normal de Niterói. Em relação aos professores públicos primários envolvidos na direção e na redação do periódico encontramos nomes que se tornaram recorrentes nos anos 1870 e 1880. Antonio Estevam da Costa e Cunha, divulgador do original e nacional método de leitura *Bacadafá*, e seu pai, Antonio Severino da Costa; D. Thereza Leopoldina Araújo; Augusto Candido Xavier Cony, defensor dos *Asilos Infantis* para educação de crianças pobres, livres e libertas; Carlos Brazil; Manoel Olympio da Costa e Francisco da Silva Castilho, este último um dos mais antigos professores públicos da Corte, redigiu cartilhas e gramáticas da Língua Portuguesa, além de compêndios de instrução religiosa, utilizadas nas escolas primárias e secundárias do Império.

### O direito à instrução primária e as polêmicas em torno da educação de escravos e libertos

No Editorial do primeiro número, o redator-chefe da revista, José Carlos de Alambary Luz, apresentava ao público, em linhas gerais, os fundamentos e os objetivos da publicação a que se dedicava. As motivações da revista, situadas já na Apresentação da *Instrução Pública*, pareciam-lhe óbvias: acompanhavam o movimento geral das idéias agitadas pelo jornalismo brasileiro, no qual sobressai a defesa “incontestável e nacional” da instrução pública, que, segundo ele, era, sem dúvida, a “primeira necessidade dos povos”.<sup>2</sup>

Sob o argumento da *necessidade*, o Dr. Alambary Luz construiu o seu discurso de apresentação recorrendo aos processos históricos ocorridos na “civilização” desde a Antigüidade. Em épocas remotas, segundo ele, quando a sociedade era dividida em castas privilegiadas, os *escravos*, a *plebe* e as *massas populares* não usufruíam de “vantagens” sociais. Porém, os tempos em que então se vivia, dizia Alambary Luz, eram tempos de *progresso*: época de tolerâncias religiosas e liberdades civis, de indústria e comércio, de ciências e artes, e, principalmente, tempos de “*intervenção de todas as classes na administração do país*”.

A que país se referia o ilustre redator que não fosse o seu próprio, ainda que o visse sobre as lentes dos modelos europeus e de civilização tão almejados por parcelas dos dirigentes imperiais brasileiros? Nos anos 1870, os sinais de progresso, entendido a partir dos moldes idealizados pelo Dr. Luz, adentravam o Império: idéias liberais, positivismo, cientificismo, manufaturas, ferrovias, iluminação à gás, comércio desenvolvido, principalmente aqueles setores relacionados à expansão da produção cafeeira, baseada ainda, em grande parte, na escravidão.

Escravos? Deles não se esquecera o redator: nas chamadas sociedades de castas, eles não usufruíam de vantagens sociais. A referência aos escravos, à plebe e ao que chamou de *massas populares* não era apenas um artifício retórico com o objetivo de caracterizar as sociedades européias de Antigo Regime, mas uma leitura própria que o Dr. Alambary Luz realizava sobre a Corte, na qual, em 1872, havia uma população total de aproximadamente 274.972 pessoas, sendo 49.080, escravas, e, a maioria restante, pessoas livres e libertas, nacionais e imigrantes estrangeiros de diversas nacionalidades, inclusive africanos e seus descendentes (BRASIL, 1872).

No Império brasileiro, a partir de 1850, em um contexto de franca crise do sistema escravista, a historiografia vem demonstrando que importantes conquistas foram alcançadas por parte dos escravos, no âmbito do Estado e no âmbito das lutas sociais cotidianas contra as estratégias de controle e de dominação senhoriais (Chalhoub, 1988; Machado, 1995). Em uma sociedade que se complexificava progressivamente, do ponto de vista tanto das diferenciações etno-raciais como das condições sociais dos seus indivíduos, onde crescia a confusão entre livres, libertos e escravos, principalmente nos maiores centros urbanos, o redator-chefe da revista pedagógica percebia que as transformações ocorridas influíam no direcionamento político dos governos e, principalmente, reclamavam por novos arranjos e novas estratégias de ordenação e controle sociais.

Um dos pontos essenciais presentes no primeiro número da *Instrução Pública* consistia, então, na reiteração insistente de que a instrução era uma *necessidade* dos povos modernos. O combate ao que denominava ignorância, identificada nesse momento ao analfabetismo, deveria ser travado, tendo em vista as mudanças nos procedimentos políticos e nas discussões internacionais acerca da ampliação da cidadania e da participação dos indivíduos nos destinos de suas nações. As lutas em prol do sufrágio universal masculino na Europa Ocidental desde meados do século XIX ecoavam no Império brasileiro, personificadas no crescimento da população livre e liberta, em função da crise estrutural porque passavam o sistema escravista e a sua base de apoio, a instituição monárquica.<sup>3</sup>

O discurso do redator-chefe era claro no que se referia diretamente ao Império brasileiro. Relembrando o Artigo 179 da Constituição de 1824, Alambary Luz ressaltava que a instrução era já, há muito, um *direito do povo*, e como direito implicava uma *obrigação* do governo, em contrapartida: a de manter escolas e instruir a população, convertendo em realidade o que era apenas, segundo ele, letra da lei. Ao chamar atenção para o preceito constitucional, o Dr. Alambary Luz não estava simplesmente fazendo uma crítica ao governo imperial em relação à ausência ou a inexpressividade do número de escolas públicas criadas. Ao contrário, ele demonstrava claramente a preocupação em afirmar a instrução

<sup>2</sup> *A Instrução Pública. Publicação Hebdomadária*. Rio de Janeiro, Typographia Cinco de Março, Anno I, 13 de abril de 1872, p.1.

<sup>3</sup> *Instrução Pública*, 13/04/1872, p. 5.

primária gratuita como um *direito*, uma garantia fundamental, posto que integrante do rol de direitos civis expressamente referidos no artigo 179 da Carta de 1824.

Sustentando a defesa da instrução como um direito dos cidadãos, Luz chamava a atenção para a urgência em se efetivar o exercício do direito à instrução por parte do conjunto dos cidadãos, cabendo ao Estado o dever de criar as condições necessárias para tal. Na sua opinião, portanto, a instrução não era apenas uma necessidade moderna dos povos ocidentais, mas, sobretudo, um direito constitucional garantido aos cidadãos desde 1824. E, como um direito dos cidadãos, a omissão do poder público não poderia mais ser tolerada:

*“(...)Ora, ao cidadão compete o direito de liberdade, a liberdade de pensamento, a liberdade de consciência, o direito de segurança, a inviolabilidade do lar doméstico, o direito de defesa, o de resistência às ordens ilegais, o de propriedade, o de reclamação, o de queixa, o de petição, o de mover ação de responsabilidade dos funcionários do estado, o direito à proteção e aos socorros públicos, o direito de nacionalidade, o de votar, e finalmente, o direito à instrução.”<sup>4</sup>*

A formação jurídico-política do Dr. Alambary Luz, adquirida no Largo de São Francisco, na ilustre e respeitada Faculdade de Direito de São Paulo, surgia claramente em sua pena, ao advogar a causa da instrução primária. A sua defesa, veemente e substancial, fundamentava-se no arcabouço teórico pelo qual foi educado, na *aprendizagem do poder* (expressão consagrada por Sérgio Adorno) na atuação pública resultantes de sua passagem pelas arcadas imperiais.

No seu artigo, o Dr. Alambary Luz, nomeado em 1870, Diretor da Escola Normal de Niterói, no centro da Província fluminense, demonstrava que as lições que aprendera não foram esquecidas. Em seus argumentos, ao expor o rol dos direitos de um cidadão ativo, o redator-chefe relacionava as idéias liberais ao conjunto de normas constitucionais reguladoras do Estado, consagradas na Constituição de 1824: as liberdades públicas, as liberdades individuais e os direitos de cidadania.

Novamente, Alambary Luz associou o exercício das liberdades constitucionais dos povos à medida da educação dos seus cidadãos. A instrução primária, na sua concepção, não era, então, uma dádiva, mas um direito, tão constitucional quanto os clássicos direitos inaugurados pelo tríade liberal: o direito de liberdade, o direito de igualdade perante a lei e o direito de propriedade. Mais do que um direito, a instrução primária apresentava-se como um dever do Estado porque, apenas através de sua difusão, os cidadãos poderiam compreender a extensão de seus direitos civis e políticos, conjugando o exercício de suas liberdades aos princípios da ordem, coibindo os excessos e favorecendo o respeito à liberdade de seus iguais.

Mas quem eram os cidadãos, segundo a norma constitucional vigente no Império?

A Constituição outorgada em 1824, seguindo as diretrizes liberais que, após as Revoluções Americana e Francesa e as Declarações de Direitos do Homem e do Cidadão estabeleceram o direito à instrução como uma das garantias da liberdade e da igualdade entre os cidadãos, definia, para a especificidade da realidade social brasileira, a abrangência e os limites do conceito de cidadania e, conseqüentemente, do direito à educação.

De acordo com a Carta Magna, os critérios fundamentais para o exercício dos direitos de cidadão, civis e políticos, passavam pela posse dos atributos mais caros ao liberalismo clássico: a liberdade e a propriedade. Tais critérios, de início, excluía os escravos que, até os anos 1850, representaram a maior parcela da população do Império, em termos quantitativos. Portanto, a distinção entre liberdade e escravidão indicava uma das clivagens principais que caracterizavam a sociedade hierarquizada, aristocrática e monárquica, atribuindo significados concretos aos monopólios que constituíam a ordem senhorial escravista: o monopólio sobre as terras e sobre os escravos.

No entanto, as diferenciações não se resumiam, como vimos, ao critério da liberdade (Ribeiro, 1997; Reis, 1989).<sup>5</sup> A hierarquização dos cidadãos também era definida pela propriedade, consagrada no

<sup>4</sup> Idem, p. 12.

<sup>5</sup> É importante destacar que houve lutas e protestos em torno das definições da cidadania imposta na Constituição de 1824, inclusive entre negros e mestiços. O Período Regencial (1831-1840), na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, assistiu à proliferação de pasquins exaltados e radicais, os quais lutavam por igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros, independentemente da origem racial, garantida na Constituição, como *O Homem de Cor*, *O Brasileiro Pardo*, *O Mulato* e *O Cabrito*. Para essa discussão, conferir o trabalho de Gladys Ribeiro (Ribeiro, 1997). Para a Bahia, verificar as pesquisas de João Reis (Reis, 1989) e Grinberg (2000).

texto constitucional. Entre os cidadãos, havia os ativos e os não-ativos. Os primeiros eram aqueles indivíduos livres do sexo masculino, nacionais e maiores de 25 anos que, em função de regras censitárias, poderiam votar e ser candidatos aos cargos eletivos, de acordo com as suas posses e o valor de seus rendimentos. Para o Senado, apenas aqueles com rendimento superior a 800\$000; para as Assembléias Provinciais (Deputados), era exigida renda mínima de 400\$000. Havia também os cidadãos ativos que, embora não sendo elegíveis, possuíam o direito de eleger os Deputados Provinciais, os quais percebiam 200\$000. E, ainda, aqueles cidadãos que, por ganharem 100\$000 anuais, eram eleitores paroquiais, incluindo os homens livres e libertos.

Já os cidadãos não-ativos eram os indivíduos livres ou libertos, nacionais, destituídos de propriedades, cujo rendimento anual era inferior aos 100\$000 ou que não possuíam registro de seus ganhos, os quais, obviamente, não eram eleitores e, muito menos, elegíveis a cargos políticos.

De acordo com tais hierarquias e distinções entre os cidadãos, no decorrer do oitocentos, o acesso ao direito à instrução primária, garantido pela constituição aos membros da sociedade política, foi sendo estabelecido, no lento processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais, que, a partir do Ato Adicional de 1834, no Município Neutro, dependia da ação do Ministério do Império em concorrência com a Câmara Municipal. Nesse sentido, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram legalmente excluídos das políticas de instrução oficial. No que se refere ao conjunto dos cidadãos, o artigo 179 não distinguia entre ativos e não-ativos, tendo, portanto, ambos (livres ou libertos), em princípio, o direito à instrução primária.

Embora os escravos não tenham sido incluídos no conjunto dos cidadãos taxativamente definidos pela Constituição de 1824, Hebe de Castro observa que o dilema entre a idéia liberal de igualdade natural entre os homens e a manutenção da escravidão, sob a égide de Constituições livres, não foi específico ao Brasil, mas se desenrolou em toda a Afro-América. Além disso, em relação ao Império, demonstra que os critérios censitários constitucionais sobre a renda, estabelecidos pela Carta de 1824, já em meados do século se encontravam economicamente defasados, permitindo que trabalhadores livres e libertos pobres e mestiços tivessem acesso ao voto, pelo menos, em nível distrital e local, para além das fraudes eleitorais. A autora sustenta ainda que, a partir de meados do século XIX, com a complexificação da sociedade imperial e o processo de abolição, se acirraram as contradições entre os direitos civis e políticos, tendo como conseqüências a ambigüidade das relações raciais e o “sumiço” ou a raridade da *cor* dos indivíduos nas referências documentais de época.<sup>6</sup>

As interpretações tradicionais sobre os impasses do liberalismo no século XIX, apesar de reconhecerem que a Constituição outorgada em 1824 foi responsável pelo estabelecimento de direitos civis e políticos para a população livre no período imperial, tendem a enfatizar ora a ausência destes direitos na prática cotidiana, ora a inexpressividade da pressão social pela concretização do exercício dos direitos civis e políticos pela própria população – o que, nas palavras de José Murilo de Carvalho resultava da inexistência de uma “cultura cívica”, nos moldes do desenvolvimento da cidadania na Europa Ocidental analisado por T. H. Marshall (Carvalho, 1996). De acordo com esta leitura, o Estado surgia como um intruso, um interventor autoritário que visava alterar os hábitos e costumes da população, que se manifestava pela via de uma constante reação ao poder público, caracterizando o exercício em negativo ou às avessas da cidadania.

No entanto, o próprio Carvalho, reconheceu a impossibilidade de utilizar os critérios tradicionais para analisar a cidadania no Brasil do século XIX, devido à presença aqui de importantes mecanismos informais de expressão e representação populares. Ou seja, devido ao movimento e à dinâmica própria do contexto sócio-cultural e político local, os parâmetros da teoria clássica para explicar a evolução da cidadania não podem ser simplesmente “encaixados” na realidade brasileira, na medida em que estava em questão a própria definição e a delimitação da cidadania (e, em última instância, das fronteiras entre

<sup>6</sup> As sociedades de Antigo Regime naturalizavam as desigualdades sociais entendendo-as como construções divinas, e a montagem de sociedades escravistas não destoava deste quadro. Assim, as diferenças de cor e de características físicas, apesar de reforçarem as marcas hierárquicas nas sociedades escravocratas, não eram absolutamente necessárias para justificar a escravidão, o que não significa dizer que preconceitos e implicações etno-raciais deixassem de existir. Conforme Hebe de Castro, a noção de raça e de desigualdade entre elas são construções do pensamento científico europeu e norte-americano, embrionárias no setecentos, estreitamente relacionadas às contradições entre os direitos civis e políticos inerentes à cidadania estabelecida pelos novos estados liberais e o longo processo de abolição (Castro, 2000).

o público e o privado), constante objeto de lutas e conflitos e, portanto, uma categoria marcada pela fluidez e pela ambigüidade (Grinberg, 2000).

Não foi à toa que o redator da *Instrução Pública* buscava relacionar o direito à instrução primária ao exercício pleno da cidadania garantida na Constituição. Com este argumento, advogava uma dada definição de cidadania e estabelecia a sua extensão em função desta perspectiva, bem como propunha meios de tornar *realidade* os direitos civis, especificamente o direito à instrução, através da ação via imprensa pedagógica. Dessa forma, o bacharel apresentava uma linha de interpretação sobre o liberalismo no Brasil muito próxima àquela da historiografia mais tradicional já referida: defendia a existência de uma dicotomia entre as idéias liberais consagradas nas leis, materializadas no arcabouço jurídico do Império, e a *realidade* da sociedade escravista. Dicotomia que perpassou a reflexão sobre o século XIX e a formação da sociedade brasileira contemporânea. Esta percepção surge com clareza na afirmação de Luz, segundo quem o atendimento ao direito constitucional à instrução primária, embora presente na letra da lei fundamental, permanecia *letra morta*, já após quase meio século da Carta de 1824.

Por essa razão, aliás, o redator-chefe oferecia as páginas da *Instrução Pública* ao público leitor, especificamente aos membros das Sociedades Literárias, das Academias e Faculdades, aos Professores do Imperial Colégio Pedro II e aos professores públicos e particulares da Corte e de todo o Império. Ao Ministério do Império, o periódico oferecia espaço para publicar a legislação educacional, o que passou a realizar em cada um de seus números, através de uma compilação das leis referentes ao ensino desde o início do século. A intenção da revista, segundo suas próprias afirmações, era formar um arquivo de informações para servir como base de consulta para os legisladores, para os mestres e alunos, viabilizando-lhes não somente a apreciação do movimento da instrução pública imperial, mas, sobretudo, o conhecimento, por parte dos interessados, dos seus direitos e deveres em matéria educacional.

Ainda que ressaltando, e condenando, a suposta “indiferença” dos cidadãos e do governo diante da instrução pública, o redator não deixava de enfatizar a crucialidade da instrução primária pública na sua relação com o exercício da cidadania (e, obviamente, com as possibilidades de limitação deste exercício). Para ele, estava claro que o desenvolvimento da instrução estava diretamente relacionado às transformações decorrentes da crescente complexidade social e ao acirramento das lutas políticas, econômicas e sociais nos anos de 1870 – entre elas, o recrudescimento dos debates sobre a escravidão e sobre a Lei de 28 de setembro de 1871 (conhecida como *lei do ventre livre*) e a conseqüente reformulação dos conceitos e das práticas em torno do trabalho.

E, foi precisamente para os problemas sociais presentes no seu próprio tempo – e também para a busca de saídas e a proposição de soluções -, que se voltariam as preocupações dos redatores e colaboradores da primeira revista dedicada à *Instrução Pública*, nas últimas décadas do século XIX brasileiro.

De uma maneira enfática, o Editorial objetivava alertar o público para a gravidade de uma época tão “*temerosa*” como aquela em que se estava vivendo, proclamando que era das escolas que saía o *povo*, e deste se originava o *governo*. Por essa razão, em um regime constitucional como o monárquico imperial, a principal preocupação deveria ser a multiplicação das casas de educação popular, tanto pelos poderes públicos, quanto pelos cidadãos, através de sua própria iniciativa, pois:

“(...)é indispensável indicar à infância os deveres naturais e civis os quais nascem dos eternos princípios da moral, da religião e das convenções humanas, e, finalmente, que a prosperidade dos estados, dependendo da felicidade individual é indispensável promovê-la por todos os modos cultivando a inteligência dos meninos para torná-los esclarecidos, moralizados, úteis e independentes para semear noções de direito e justiça, e, finalmente, para fortalecer o sentimento nacional ...”

Exímio conhecedor da realidade do ensino no Império, o Dr. Alambary Luz contrastava o sonho de sua proposta de educar (incluindo a educação intelectual, a educação moral e a educação física), para além de instruir<sup>8</sup>, com o cotidiano vivido pelas escolas da cidade: professores mal remunerados, métodos

<sup>7</sup> *A Instrução Pública*. 12/05/1872, p. 2.

<sup>8</sup> Em vários artigos, os redatores da *Instrução Pública* insistiram na idéia de que a função da escola pública primária era mais ampla do que oferecer a instrução elementar, mas sua tarefa primordial era educar, civilizar e moralizar as classes populares. Ver, por ex.: *A INSTRUÇÃO PÚBLICA*. Artigo: “Instrução e Educação”, extraído do Dr. Pinto Junior, da *Revista mensal da Instrução Pública de Pernambuco*: “...jamais se deve separar a instrução da educação da infância. Os perigos, senão catástrofes, que acarreta o esquecimento destes princípios tem a sua justificação nas tremendas revoluções sociais efetuadas em tempos de decadência moral.”

repetitivos, uso de sabatinas, interrogatórios e memorizações, linguagem obscura e inacessível às crianças, falta de material escolar, de casas de escolas, de recursos pedagógicos e dificuldades materiais das famílias para enviar seus filhos às escolas, entre outros problemas. Segundo o então Diretor da Escola Normal, lembrando o tempo em que estudava, ele próprio, nos bancos das escolas públicas, estas eram responsáveis pela formação dos filhos dos pobres. De seus quadros, as crianças pobres saíam aprendendo a ler e escrever, sem, contudo, terem suficientemente desenvolvido a consciência moral e a inteligência.<sup>9</sup>

O redator da *Instrução Pública* reclamava mudanças significativas no sistema de ensino primário. Em primeiro lugar, os objetivos e o conteúdo do ensino deveriam sofrer reformulações, abandonando-se os tradicionais métodos de repetição, memorização e cópia. Por outro lado, a escola deveria ampliar sua função social, envolvendo a sua clientela em uma educação do corpo (educação física), da mente (educação intelectual) e da alma (educação moral e religiosa).<sup>10</sup>

A importância de uma reforma educacional no ensino primário de tal modo ampla, foi reiterada em vários números da revista, inclusive no Editorial publicado em 24 de junho de 1872, assinado pelo Dr. Alambary Luz conjuntamente com o professor público primário, Antonio Estevam da Costa e Cunha.

Segundo Luz, um soldado combatente, o professor Costa e Cunha correu em seu auxílio, na luta pela afirmação da necessidade da instrução primária e de sua ampla modificação, concordando com os seus diagnósticos sobre a improficuidade de resultados da escola primária na Corte imperial. Juntos, os professores apontavam para a composição social e as transformações evidenciadas na cidade do Rio de Janeiro, no início da década de 1870:

*“(...) Olhemos ao redor de nós. Estão nossos portões abertos a todas as nações. A nossa população recebe quase todos os dias elementos heterogêneos quanto à raça, aos usos e costumes. Atentemos para os filhos das nações cultas [imigrantes europeus]: sabem todos ler e escrever. Ainda mais: todos eles tem amor à leitura. Entre-se na loja ou na oficina do alemão, do francês, do inglês: lá se encontrará o livro, e o jornal para as horas do descanso.*

De que procede esta nossa desestima para tão útil e proveitosa distração e aquele apego às letras pátrias ostentado pelos nossos hóspedes? *A diferença de raça nada explica, porque antagonistas até a morte são franceses e alemães e ambos demonstram que espírito e corpo exigem a sua parte do pão cotidiano.*”<sup>11</sup>

A presença cada vez mais expressiva dos imigrantes europeus nas cidades imperiais chamava a atenção para o desenvolvimento da instrução e dos hábitos de leitura, propagados na Europa pelos defensores da educação pública, desde fins do século XVIII. Segundo os redatores da revista pedagógica, o progresso dos sistemas de educação naqueles países explicava a diferença de interesse pelas letras existente entre os estrangeiros e os nossos compatriotas. Ao explicar tal distinção pela via da organização ou não dos sistemas educacionais públicos, os professores negavam as abordagens que insistiam em explicar o suposto atraso do povo brasileiro pela sua composição etno-racial heterogênea, na qual índios, africanos, portugueses e imigrantes conferiam múltiplas cores, culturas e tradições. Ao contrário, o critério *raça* nada explicava, pois também os europeus, os franceses e os alemães, povos antagonísticos e diferentes na sua origem étnica e cultural, possuíam *“amor à instrução e à leitura”*, como diziam nossos redatores.

Se as diferenças raciais e biológicas não eram determinantes para o desenvolvimento intelectual de um povo, entendiam os redatores que o papel do mestre-escola era extremamente relevante e indispensável ao Estado, ainda que, entre nós, o próprio professorado não tivesse, até então, plena consciência de sua missão.<sup>12</sup> A idéia de missão – em parte, herança jesuítica que auxiliou na conformação

<sup>9</sup> *A Instrução Pública*. 19/05/1872, p. 15.

<sup>10</sup> O português Francisco Alves da Silva Castilho argumentava em defesa da moral espécie de “religião natural”, como base para a educação popular. “Escola Brasileira – o princípio da sabedoria é o amor de Deus”. *Instrução Pública*, 14/07/1872, p. 126-127.

<sup>11</sup> *A Inst. Pública*, 24/06/1872, p. 81. É interessante apontar, como o fez Henrique Rodrigues, que os jovens emigrantes portugueses, entre 10 e 25 anos, ao deixarem suas terras natais, entre elas Viana do Castelo, Évora, Minho, Porto, em geral, embarcavam para o Império brasileiro para fazer a América, sabendo ler e escrever, após a passagem por escolas públicas ou particulares das vilas e povoados, além de aulas avulsas e preceptores. A alfabetização lhes proporcionava a primazia nos empregos qualificados do comércio nas capitais do Império, tais como os de caixeiro e guardador de livros (Rodrigues, 1998).

<sup>12</sup> A idéia de missão e sacerdócio está presente em diversos artigos, ver, por exemplo, o N° 3 – 28/04/1872.

de representações religiosas sobre o mestre e, de outra parte, tradição iluminista que conferia ao professor a função de redentor do povo das trevas e da ignorância – construída como base e fundamento para a afirmação do mestre-escola em sua sociedade estava presente, sendo reelaborada e recriada pelos redatores da *Instrução Pública*. A sua missão, em um país onde viviam-se “*dias de anarquia*” e “*convulsões políticas*”, era ainda mais relevante, pois, diziam eles: **“quaisquer que sejam as expectativas de perpetuar liberdades cívicas e religiosas, a elevação da raça, depende mais dos mestres.”** (grifos meus)<sup>13</sup>

Mesmo havendo contradições entre as propostas veiculadas pela revista, o fato é que os articulistas felicitavam a nova década, os anos 1870, por ter sido responsável pela elevação dos debates sobre a educação à categoria de uma premente *necessidade* social. Evidências de uma tal assertiva, citadas pelo Dr. Alambary Luz no Editorial de 05 de maio de 1872, consubstanciavam-se nos grandes prédios escolares que estavam sendo construídos na Corte, “*verdadeiros monumentos levantados ao progresso*”, quais sejam as Escolas Públicas de São Sebastião (Freguesia de Santana), de São José (Freguesia de São José), da Glória (Freguesia da Glória).

O desenvolvimento da instrução pública estava sendo reclamado não apenas na Corte, mas também nas demais regiões do Império, nas quais elevava-se o número de escolas primárias e secundárias, criavam-se Escolas Normais de ambos os sexos, Escolas Noturnas de Adultos, Liceus de Artes e Ofícios e outros estabelecimentos de ensino.<sup>14</sup> O impulso para tal movimento foi originado, segundo os redatores da *Instrução Pública*, por sérias motivações políticas, recrudescidas na cena imperial no alvorecer da década de 1870:

*“(...) A lei de 28 de setembro do ano próximo findo, que inaugurou uma nova era nos fatos da história pátria, reclama instantaneamente a reforma e o melhoramento do ensino, de modo a ser ministrado também àqueles para os quais acabam de ser quebrados os ferros da escravidão.*

*Uma lei da divina harmonia que preside o mundo, como já disse Tavares Bastos, prende as grandes questões sociais: emancipar e instruir é forma dupla do mesmo pensamento político. O que havemos de oferecer a estes degradados que vão nascer para a liberdade? – O batismo da instrução. O que reservaremos para sustentar as forças produtoras esmorecidas pela emancipação? – O ensino, esse agente invisível que, centuplicando energia do braço humano, é sem dúvida, a mais poderosa das máquinas de trabalho.”*<sup>15</sup> (grifos meus)

A Lei de 28 de setembro de 1871, emancipando os filhos das escravas nascidos após a publicação da norma jurídica, colocou em pauta um problema político a mais a ser relacionado aos debates educacionais da época: o que fazer com as *forças produtoras* tornadas livres, esses *degradados* pelo sistema escravista que, a partir de então, estariam libertos dos ferros da escravidão e do controle privado do poder senhorial?

Os professores públicos da Corte e os redatores da *Instrução Pública* envolveram-se nesses debates, chegando mesmo a prescrever uma série de reformas e projetos de inovações educacionais para as escolas públicas, em função da ampliação da clientela resultante da liberdade dos nascituros, pois, segundo eles: “*(...) A Lei de 28 de Setembro foi o prenúncio da liberdade geral dos escravos: reunamo-nos agora e trabalhemos energicamente para a abolição da mais negra escravidão: a ignorância.*”<sup>16</sup>

As conseqüências da Lei do Ventre Livre, além de produzirem um redimensionamento das discussões sobre a educação pública entre os Ministros do Império, políticos, intelectuais e professores de várias regiões do país, também provocaram o surgimento, em algumas fazendas do interior da Província do Rio de Janeiro, de escolas e aulas de primeiras letras, custeadas pelos senhores, para os ‘menores’ escravos. Foi o caso, noticiado pela *Instrução Pública*, em maio de 1873, do conhecido fazendeiro, o Comendador Joaquim José de Souza Breves.<sup>17</sup>

<sup>13</sup> *A Inst. Pública*, 28/04/1872, p. 18-19.

<sup>14</sup> Para a história da instrução pública imperial, em diversas províncias, consultar, entre outros: Souza, 1986; Souza, Valdemarin e Almeida, 1998; Vidal, 1998 e 1999; Faria Filho e Teixeira, 2000; Schueler, 2002.

<sup>15</sup> *A Instrução Pública*, 05/05/1872, pp. 25-26.

<sup>16</sup> *A Instrução Pública*, 28/04/1872, p. 20.

<sup>17</sup> *A Instrução Pública*, 18/05/1873, p. 154

A questão da admissão de escravos nas escolas não era, porém, um ponto pacífico. No caso de Souza Breves, a nota da imprensa não esclarece muito o que estava se passando nas fazendas daquele senhor. A escola que ele criou dirigia-se aos “menores escravos”, mas quem, de fato, eram estes menores? Seriam os nascidos de ventre livre, portanto as crianças livres descendentes de escravas, ou seriam as outras, ainda escravas, porque nascidas anteriormente à lei de 28 de setembro de 1871?

Desde o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte, de 17/02/1854, como já vimos, os escravos eram expressamente proibidos de frequentar as escolas públicas primárias, assim como as crianças não vacinadas ou portadoras de moléstias contagiosas. O escravo, sob o ponto de vista do direito civil, constituía-se pela sua condição de não-cidadão e, deste modo, sobre ele não incidia o direito à instrução, consagrado no artigo 179 da Constituição imperial.<sup>18</sup> Esta situação, após a Lei do Ventre Livre, foi alterada, no que se refere às crianças nascidas após a legislação de 1871. Estas, então livres, deveriam ser educadas às expensas dos senhores ou do Estado. O mesmo acontecia aos libertos, posto que, legalmente, não poderiam ser impedidos de adentrarem o ensino público.

A discussão sobre a situação jurídica dos libertos na sociedade escravista do oitocentos, na Corte imperial, vem sendo realizada pela historiografia. No entanto, no que diz respeito às suas possibilidades de acesso aos direitos civis e bens públicos, como cidadãos, há ainda poucas análises, principalmente no tocante aos indícios de instrução e às passagens possíveis pelas escolas e aulas públicas ou particulares.

Em pesquisas sobre as visões e práticas de escravos e libertos em direção à conquista e a sobrevivência cotidiana em liberdade, e as suas prováveis expectativas na luta contra o domínio senhorial, no período pré e pós abolição, como as de Chalhoub e Grinberg, encontram-se inúmeras referências a escravos e libertos que, perante a justiça, conquistaram direitos civis, por intermédio da ação de advogados e bacharéis – sendo um destes defensores, ele próprio um ex-escravo, o abolicionista Luiz Gama. Nestes processos cíveis, além de polêmicas e debates jurídicos sobre o estatuto da escravidão, registraram-se indícios de alguns cativos que, de alguma forma, aprenderam a ler e escrever, e movimentavam-se, com relativa presteza, no mundo das letras, através de inúmeras teias de relações pessoais e sociais.<sup>19</sup> (Souza, 1986; Silva, 2000 e Schueler, 2002).

Na imprensa pedagógica, e no caso da *Instrução Pública*, a questão da inserção dos novos cidadãos nas escolas primárias era crucial. Os redatores, notadamente o Dr. Alambary Luz, reiteravam, inúmeras vezes, a defesa da ampliação da instrução primária, incluindo-se as crianças libertas e as de ventre livre. Em outros momentos, como Inspetor da Freguesia de Paquetá, o redator-chefe advogava a causa da alfabetização de adultos livres e libertos, em cursos e aulas noturnas.<sup>20</sup>

Muitos dos professores públicos e particulares da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1870 e 1888, debateram e se engajaram na luta pela instrução – através de várias frentes, como o ingresso em Sociedades de Instrução, Clubes Abolicionistas, abertura de aulas noturnas nas suas próprias escolas, atuando na imprensa e nas Conferências públicas - e pela educação dos ex-escravos e, até mesmo de escravos, ainda que com uma perspectiva iluminista, crentes que estavam na redenção da suposta “ignorância” das classes populares para atingir a almejada civilização e o progresso da nação.

O embate em torno da escravidão e da abolição – e todas as implicações que ambas as questões significavam para a instrução e a educação públicas – era árido, polêmico, repleto de contradições e ambigüidades. Mais do que isso expressava posições e opiniões divergentes entre os contemporâneos, a respeito do tema.

Aqueles que elegeram a educação como instrumento fundamental de reconstrução nacional, via de regra, defendiam a incorporação, ainda que gradual, de libertos e até mesmo de escravos ao ensino primário. Porém, como ressaltai, a questão não foi, em momento algum, pacífica e consensual. Muitos

<sup>18</sup>No entanto, é preciso lembrar que o escravo possuía uma situação jurídica transitória no século XIX, pois, ainda que fosse considerado uma *res*, bem semovente perante o direito civil – portanto, coisa, propriedade -, era ambigüamente considerado *pessoa*, na medida em que o escravo era apto a adquirir direitos, como o direito ao pecúlio e à alforria, bem como possuía responsabilidade penal em caso de cometimento de infrações e proteções legais contra o arbítrio e a violência dos seus senhores. Para a discussão, vide Grinberg, 2001.

<sup>19</sup>Grinberg, 1994 e Azevedo, 1999.

<sup>20</sup>Vejam-se as séries documentais do AGCRJ, *Códices Cursos Noturnos*, no qual são inúmeras as referências a atuação de Alambary Luz e outros professores em aulas noturnas de adultos e libertos, inclusive com a abertura das escolas públicas no período da noite.

entre aqueles que atuavam na instrução pública, na cidade do Rio de Janeiro de 1870, foram contra a ampliação da população escolar, principalmente quando se mencionava a palavra *escravidão*. Entre estes últimos, estava o ilustre Inspetor de Distrito da Freguesia de Santa Rita, que, em 16 de setembro de 1872, quase um ano após a lei do ventre livre, interpelava uma professora pública de sua freguesia sobre a “grave” questão dos escravos. Vamos aos indícios.

A professora Luiza Paiva Mendes, removida, a seu pedido, da escola de meninas do Engenho Novo para uma das escolas da Freguesia de Santa Rita, em setembro de 1872, recebeu, do seu Inspetor de Distrito, instruções e orientações gerais sobre as práticas e regras escolares, as quais deveria cuidar. O ofício do Inspetor, noticiado e transcrito pelos redatores da *Instrução Pública*, em 29/09/1872, traz algumas informações interessantes sobre a matrícula nas escolas da cidade. Dizia à professora, o Inspetor:

*“(...) Vindes, portanto, encontrar aqui alguma diferença na prática do serviço de nosso magistério; ficareis, porém, convencida de que ela não é filha das inovações do vosso delegado, pelo contrário, é expressão das leis, dos regulamentos vigentes, dos quais sou mui severo observador. Aqui, minha senhora, não matriculareis menina alguma sem que vos apresente uma guia por mim assinada. Esta prática, autorizada pelo Regulamento de 1854, obriga o delegado a verificar, se o menino está nas condições de estar matriculado, ou seja: **se é livre**, se não tem moléstia contagiosa, se vem de outra escola pública, e se traz atestado de seu respectivo professor em que seja declarado o grau de instrução do aluno e o motivo de sua retirada da escola.... Compreendeis... **que se eu deixar de dar a guia para a matrícula não poderei evitar que freqüentem as aulas de meu distrito, meninos escravos, sem vacina, com moléstias.**”<sup>21</sup>*

A *cidade negra*, para usar a expressão elaborada por Chalhoub, de fato, era temida por nosso Inspetor escolar, pelo seu caráter de esconderijo, pela confusão e pela indiferenciação social crescente que propiciava. No seu ofício de recomendação à nova professora de Santa Rita - freguesia populosa e habitada por alta porcentagem de africanos e descendentes, moradores de cortiços e pensões, trabalhadores pobres da cidade - o Inspetor chamava a atenção para o fato de que, em sua freguesia, a banda tocava de outra maneira: “*Vindes encontrar aqui alguma diferença na prática do magistério*”. Se nos distritos rurais, como deixou implícito, os regulamentos e as normas legais não teriam sido seguidos à risca, sob a sua fiscalização, as matrículas das alunas deveriam obrigatoriamente estar condicionadas à sua pena, através de uma guia de autorização expressa. Pois, caso contrário, inquietava-se ele, como *poderia evitar* que os escravos, os meninos doentes e os não vacinados se matriculassem, obstruindo assim a proibição do Regulamento de Instrução, do qual o Inspetor era *mui severo observador*?

A preocupação do Inspetor de Santa Rita não era vã. Nos distritos rurais, a densidade populacional mais baixa e o controle precário dos fiscais e inspetores literários poderiam abrir brechas para inúmeras situações irregulares, como foi o caso das matrículas de alunos inexistentes, denunciadas por muitos contemporâneos, inclusive o ilustre crítico do ensino imperial, Rui Barbosa, nos seus famosos *Pareceres* de 1883. Alguns escravos poderiam, de fato, estar matriculados, assim como os libertos que encontrei na Freguesia de Jacarepaguá, beneficiados por professores e professoras que, cientes ou não de sua condição, franqueavam-lhes os bancos escolares. Pelo menos, é o que sugere o receio apresentado pelo Inspetor de Santa Rita, ao tentar controlar, em nome da observância regulamentar, as matrículas de alunas na escola da professora de Santa Rita.

Por outro lado, se a notícia publicada pelo periódico não me permite elaborar afirmativas sobre a presença ou não de crianças escravas e libertas nas escolas públicas primárias, o fato é que ela atesta a gravidade do problema no início dos anos 1870. O que fazer com a população pobre, composta por um terço de escravos e o restante de livres e libertos? - era a pergunta que assolava as mentes de muitos contemporâneos, entre professores, inspetores de distrito e outros dirigentes imperiais, responsáveis pela administração da relação senhores e escravos no âmbito do Estado, crescente interventor nos espaços privados da Casa, tradicionalmente de domínio dos potentados cidadãos ativos, proprietários de terras e de escravos.

<sup>21</sup> *A Instrução Pública*, 29/09/1872.

Entretanto, as respostas, as propostas e as direções para o encaminhamento desta questão foram múltiplas, ambíguas, contraditórias e divergentes. Aqui, importando o debate sobre a instrução e a educação públicas, realizado na imprensa pedagógica do período, percebe-se as dificuldades e a complexidade do tema.

Alguns professores, como os redatores da *Instrução Pública*, defendiam com veemência a incorporação dos libertos e dos nascidos livres, enalteciam as iniciativas individuais que visavam a instruir escravos, como a do fazendeiro Souza Breves, embora tocassem nas propostas de educação dos cativos com penas mais leves e mais ambíguas, ora parecendo concordar com a necessidade de abrir-lhes as escolas, ora parecendo temer os poderosos interesses e as resistências dos mais conservadores à abolição, ainda que gradual.

Certamente, abordar o problema da educação dos africanos implicava sérias conseqüências, esquentando os ânimos dos cidadãos proprietários, pois, afinal, tratava-se de redefinir a própria percepção sobre o escravo, já não apenas considerado um simples objeto, mas sim, um homem que, submetido à inferioridade, necessitava de educação para integrar-se à civilização.

Elaborando propostas e representações, buscando saídas possíveis, ao seu alcance, para os problemas que entenderam e elegeram como fundamentais no cotidiano de sua atividade profissional nas escolas oficiais da cidade, os professores, ora assustados, ora ousados, não se esquivaram de discutir e, muitas vezes propor como imediata a inserção dos afro-descendentes, das crianças e adultos, dos livres e libertos no âmbito de suas escolas e na política de instrução pública.

Como homens de seu tempo, difundiram representações ambíguas sobre os escravos e os escravos, que oscilavam entre perspectivas paternalistas e concepções pejorativas, mas que não deixavam de reconhecer a sua força enquanto *sujeitos*, em uma sociedade que experimentava a implosão de antigas hierarquias e a crise do domínio senhorial, impondo a formulação de novas práticas e a reatualização das políticas de controle social.

Intrinsecamente relacionadas ao processo de abolição da escravidão encontravam-se as discussões, veiculadas pela revista pedagógica, a respeito das relações entre a escola primária e o trabalho, que, segundo não poucas vezes entre os professores, deveriam cada vez mais estarem imbricados, na construção da educação popular adequada ao progresso e à civilização da sociedade imperial. Como grande parte dos contemporâneos, os professores primários partilhavam do projeto de instruir as crianças, e até mesmo adultos pobres, através da instrução elementar, da educação moral e religiosa, aliadas à instrução primária e profissional. Assim, citando as palavras do Diretor da sala de aula dos meninos surdos, inaugurada pela *Associação Promotora da Instrução de Meninos*, se pronunciavam os redatores, a respeito da instrução popular:

*“(...) Os filhos das classes elevada e média da sociedade, salvo exceções, recebem instrução de professores particulares, internatos, ou escolas públicas; os que não a recebem são os filhos dos proletários, porque não os mandam às escolas porque procuram tirar proveito das crianças desde a mais tenra idade, empregando-as a princípio nos misteres domésticos, depois em serviços nas ruas, e em seguida em auxiliá-los nos trabalhos ou na arte em que se ocupam...”*<sup>22</sup>

Por esta análise, os filhos dos proletários – trabalhadores manuais de vários ofícios – não estariam nas escolas públicas primárias porque seu trabalho, doméstico, nas ruas ou nas artes de seus pais, era fundamental para o “*proveito*” da família. Denunciando o que para ele parecia uma exploração, o Diretor das aulas de crianças surdas ressaltava a importância da atividade dos pequenos no mundo do trabalho e na produção familiar, tendo em vista que a separação entre adultos e crianças, nas tarefas referentes à reprodução material da vida, ainda não tinha, nem de perto, sido impetrada pelas escolas e pelas instituições educativas, então em franco processo de constituição. Porém, o que importava ressaltar na abordagem do Dr. Rabello, para a revista pedagógica, era a proposta para solucionar o problema da baixa frequência popular nas escolas e, conseqüentemente, para fazer avançar a instrução na cidade.

Projetos, e quem sabe práticas, de inserção de escravos e libertos nas escolas públicas primárias, associadas ou não a outros projetos de desenvolvimento da instrução profissional para o conjunto das

<sup>22</sup> *Instrução Pública*, 19/04/1874. P. 162.

classes populares, estiveram presentes nos debates educacionais travados entre os professores públicos primários, em fins do século XIX.

Como sugere a leitura de alguns dos Editoriais e artigos da *Instrução Pública*, houve, inclusive, propostas que visavam transformar a escola primária moderna em espaço apropriado para aquisição não somente dos saberes elementares, mas de desenvolvimento de habilidades profissionais, nitidamente relacionadas ao mundo do trabalho, oferecidos em tempo integral pelas escolas do Estado. Tal proposta surgia, então, como alternativa possível para o duplo problema da baixa frequência e da necessidade de aliar a educação escolar ao trabalho e à vida prática das crianças das camadas populares.

Os debates pedagógicos e políticos desenvolvidos nas páginas da revista *Instrução Pública* apontam para a existência de idéias múltiplas, efervescentes, contraditórias, ambíguas e, principalmente, conflituosas. Felizmente, destas idéias e destes debates, não se furtaram, de tomar parte, participando ativamente, nas salas de aula, nas Conferências Pedagógicas, nas associações na imprensa, os professores públicos primários da cidade.

Esses professores *fixeram-se*, com ações e palavras. E, através da construção de representações, práticas e experiências múltiplas, viabilizaram a constituição do campo educacional no século XIX como um campo de atuação dos professores, filósofos da educação e intelectuais da cidade.

#### Referências bibliográficas

AZEVEDO, Elciene (1999). *Orfeu de Carapinha. Trajetória de Luiz Gama*. São Paulo, Campinas, Unicamp.

BRASIL. Censo. 1º de 1872. *Recenseamento da população do Império do Brasil a que se precedeu no primeiro de agosto de 1872*. RJ, 1873-1876 (V. I - Município Neutro).

CARVALHO, José Murilo. (1996). Cidadania: tipos e percursos. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 9, número 18.

CARVALHO, Martha M. Chagas (1998) . “Por uma história cultural dos saberes pedagógicos” in: SOUZA E CATANI (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras.

CASTRO, Hebe M. Mattos (2000). *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro Jorge Zahar.

CHALHOUB, Sidney (1988). *Visões da Liberdade. As últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo, Cia. das Letras.

FARIA FILHO, Luciano (2000). *Dos pardieiros aos palácios*. Belo Horizonte, Autentica.

FARIA FILHO, Luciano (org.) (1999). *A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, UFPel.

GRINBERG, Keila (2001) . *Direito Civil e Cidadania*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

GRINBERG, Keyla (2000). “O Feador dos Brasileiros”: *Cidadania, Escravidão e Direito Civil no Tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Tese de Doutorado em História, Niterói, Universidade Federal Fluminense.

GRINBERG, Keyla (1994). *Liberata. A lei da ambigüidade. As Ações de Liberdade na Corte de Apelação do Rio de Janeiro*. Relume-Dumarã, 1994.

MACHADO, M. (1995). *O Plano e o Pânico. Movimentos sociais no século XIX*. São Paulo, Cia. das Letras.

NÓVOA, Antonio. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora, 1992.

REIS, João José (1989). O jogo duro do Dois de Julho: o 'Partido Negro' na Independência da Bahia. In: REIS & SILVA. *Negociação e Conflito. A Resistência Negra no Brasil Escravista*. São Paulo, Cia das Letras.

RIBEIRO, Gladys Sabina (1997). *A Liberdade em Construção: identidade nacional e conflitos anti-lusitanos no Primeiro Reinado*. Tese de Doutorado em História, UNICAMP.

RODRIGUES, Henrique (1998). Alfabetização/Escolarização no Contexto de Emigração para o Brasil no Século XIX. In: *Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil. Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Vol. II, Organizadores: Rogério Fernandes e Áurea Adão. 23-26 de janeiro de 1996. Porto.

SOUZA, Rosa Fátima (1986). Demandas Populares e educação- aspectos sócio-culturais da cidade de Campinas na Primeira República. *Proposta*. Unicamp.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, José Soares de. (1998). *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara, UNESP.

TEIXEIRA, Eliane Marta e FARIA FILHO, Luciano (orgs.) (2000). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica.

VIDAL, Diana & allii (1998). *Educação, Modernidade e Civilização*. Belo Horizonte, Autentica.

VIDAL, Diana & allii (1999). *A memória e a sombra. A Escola Brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, Autentica.

VILLELA, Heloísa (2002). *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional. (1868-1876)*. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

VILLELA, Heloísa (2000). O Surgimento da Imprensa Pedagógica Brasileira e Seu Papel na Constituição da Profissão Docente, Niterói, Mimeografado.

SCHUELER, Alessandra (2002). *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, práticas e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias*. Tese de Doutorado em Educação, Niterói, Universidade Federal Fluminense.

SILVA, Adriana M. Paulo (1999). *Aprender com Perfeição: Escolarização e construção da Liberdade na Corte na primeira metade do século XIX*. Dissertação de Mestrado em Educação, Niterói, Universidade Federal Fluminense.

THOMPSON, Edward. (1987). *A formação da classe operária inglesa. A árvore da liberdade*. V. I, Paz e Terra.